



L'EEES ou le développement de la compétition entre les établissements

Pierre Bailly

► To cite this version:

Pierre Bailly. L'EEES ou le développement de la compétition entre les établissements. 14ème Université de la formation, de l'éducation et de l'orientation "L'Europe de la formation : quelles réalisations concrètes ?" Maison de la Promotion Sociale, Sep 2008, Artigues-près-Bordeaux, France. halshs-00371255

HAL Id: halshs-00371255

<https://shs.hal.science/halshs-00371255>

Submitted on 27 Mar 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Colloque : Unis dans la diversité ? Enjeux et défis d'une Europe de la formation, de l'éducation et de l'orientation.

Bordeaux 24 septembre, , 14ème Université de la Formation, de l'éducation et de l'orientation

L'EEES ou le développement de la compétition entre les établissements

Introduction : contexte général

Les États européens ont au cours des années d'après-guerre assuré le rattrapage économique ce qui supposait essentiellement de mobiliser les capacités des salariés de mettre en œuvre les innovations surtout américaines. À partir de la fin des années 1960, ils se sont heurtés à l'épuisement du rattrapage, la crise du taylorisme selon les termes de l'époque qui marquait en fait le besoin de dépasser les systèmes de production en œuvre car aussi bien les États-Unis que le Japon innovaient en ce domaine. Depuis 30 ans, les États européens n'ont pas suivi le rythme des innovations, qui repose certes sur des investissements mais surtout une force de travail, le capital humain, ayant les niveaux de formation adéquats en particulier au plan de l'enseignement supérieur d'où deux options stratégiques :

1 augmenter la qualité de la main d'œuvre et sa capacité à innover, produire localement les conditions de l'innovation

2 trouver une réponse qui se situe dans le processus de constitution de l'intégration européenne.

Deux problèmes se posaient immédiatement : la formation de la main-d'œuvre et la capacité à innover et à utiliser les innovations. Pour répondre au premier défi, il s'agissait de former autrement les salariés avec l'augmentation des compétences demandées, en relation avec l'usage des équipements informatisés et automatisés qui induit un allongement des périodes de formation générale associées à des périodes de formation en entreprise (stages) y compris au niveau de l'enseignement supérieur (développement et succès des IUT et des BTS par exemple). Ce premier défi a consisté à ouvrir largement les formations supérieures et les universités aux jeunes (80 % d'une

classe d'âge niveau bac). L'espace d'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur est national, européen et international or au sein de l'Europe (plus large que l'Union européenne) la diversité des diplômes rendait difficile les mobilités ce qui constitue un frein à l'émergence d'un marché du travail européen. La capacité d'innovation se situe au plan de la recherche et de la formation par la recherche, dans ce domaine également les docteurs ne bénéficiaient pas de reconnaissance immédiate. L'innovation, la recherche de haut niveau supposent des moyens qui ne sont pas à la portée un État européen particulier, de plus la constitution d'une économie monde européenne constitue le cadre naturel des coopérations universitaires. Or l'éducation et la formation ne font pas partie des compétences communautaires, l'intervention de la Commission se limite à faciliter les échanges à travers des programmes comme Erasmus. Cette dimension européenne est absente des traités, la formation reste de la compétence des États.

Comme pour la libre circulation des personnes, constitution de l'espace dit Schengen, ce sont quelques États membres qui initièrent le processus d'élaboration d'un espace commun d'enseignement supérieur. Le processus de Bologne est un processus européen sans être un processus de l'Union européenne sa mise en œuvre comme son développement sont indépendants de ses règles de fonctionnement.

L'émergence puis l'extension de l'Espace européen d'enseignement supérieur (EEES) a pris la forme d'un processus fondé sur quelques principes énoncés à la réunion de la Sorbonne et qui s'est développé sur la base d'une initiative de quelques États et dont l'extension s'est poursuivie par l'adhésion volontaire d'États sans s'en tenir aux limites de l'Union européenne. L'idée est de développer un dispositif assurant l'équivalence des diplômes en s'appuyant sur des procédures existantes comme les ECTS et en les généralisant. Sa caractéristique principale n'est pas de proposer des objectifs préalables à atteindre, il est de répondre à des enjeux concernant la capacité des enseignements supérieurs à proposer des formations assurant un haut niveau de compétences, avec une composante professionnelle visant à assurer de bonnes conditions d'employabilité aux titulaires. Il constitue une rupture des schémas anciens en évaluant la qualité des diplômes par leur capacité à permettre des accès à des emplois. Deux enjeux principaux jouent un rôle majeur : d'une part constituer un espace européen de la formation débouchant sur un marché européen de l'emploi d'autre part développer l'employabilité

des jeunes formés dans les nouvelles technologies, condition de l'innovation et du développement de l'Europe dans une démarche qui est au fondement de la stratégie de Lisbonne. Le processus ne vise pas à aboutir à un ensemble homogène d'établissements indifférenciés mais à faciliter des échanges entre formations de même niveau. Cette démarche débouche sur la constitution d'un nouveau modèle des enseignements supérieurs (I) fondé sur la confiance entre les partenaires (II).

I Un nouveau modèle...

L'objectif d'un espace ouvert d'enseignement supérieur, proclamé à Paris en 1998, a nécessité de bâtir un consensus entre les États et les institutions pour les convaincre de l'intérêt de construire un espace européen d'enseignement supérieur à l'horizon 2010. Le consensus sur l'objectif général a été obtenu par le développement d'un processus coopératif associant les acteurs de l'enseignement supérieur et permettant via une série de conférence à préciser ses modalités. Il a permis un accord sur un ensemble de normes constituant un nouveau modèle d'enseignement supérieur.

Un processus coopératif

L'architecture est mise en place par un processus associant les acteurs de l'enseignement supérieur et permettant via une série de conférence à préciser les modalités du modèle. Le processus de Bologne associe des gouvernements, les étudiants, les établissements d'enseignement supérieur. À travers le dialogue, les acteurs du processus favorisent les évolutions des systèmes dans une démarche de réalisation d'une vision globale. La construction de 3ES est assez caractéristique de la construction européenne ; la Commission définit des normes qui permettent d'assurer une compatibilité des réalisations concrètes. Une norme reprend la définition de Zaki Laïdi¹ un processus consenti d'harmonisation des préférences des acteurs en vue de la réalisation d'un projet par le respect contraignant d'un certain nombre de règles. La norme suppose le consentement des acteurs. Le recours à la norme permet de dépasser les conflits entre États sans abolir la souveraineté de ceux-ci. Ces normes s'appliquent particulièrement bien à la formation et au processus de Bologne. La norme fixe le cadre général consensuel négocié par les ministres puis transformées par les États en lois d'une façon purement volontaire. La norme européenne s'applique au-delà de l'Union

¹ Zaki Laïdi, « Les formes inattendues de la puissance européenne », *Telos-Agence intellectuelle*, décembre 2007

européenne dans sa zone d'influence. Ce processus permet de maintenir les spécificités nationales les trois niveaux de diplômes « européens » n'interdisent pas le maintien de diplômes nationaux. Mais de façon à assurer une plus grande mobilité la Commission propose une échelle de certification commune. Le cadre européen de qualification coexiste avec celui du processus de Bologne sans que des correspondances réelles soient explicites. Les rencontres, réunions, séminaires ont permis un consensus sur le maintien de la diversité des systèmes européens tout en proposant une architecture commune fondée sur des façons identiques

Un ensemble de normes communes

L'obtention d'un diplôme ou d'une certification tend à ne plus se réaliser en un même lieu, durant un temps fixé et en vue de l'obtention d'un diplôme déterminé. L'unité du nouveau modèle se caractérise par la combinaison d'une diversité des lieux d'acquisition des certifications, d'un éclatement des temps de la formation, de l'individualisation des parcours.

L'objectif est de permettre une diversification des statuts des apprenants et des parcours de formation de façon à favoriser la mobilité géographique et le développement des relations avec le monde des emplois. Un tel objectif impose d'accroître la lisibilité des contenus des formations, de leurs objectifs et des acquis certifiés par des diplômes. La structure d'ensemble repose sur trois piliers : une même structure, un système de comptes et une explicitation des compétences.

La structure des diplômes s'organise en trois cycles, deux cycles dans un premier temps, jusqu'à la réunion de Bergen : licence y compris licence professionnelle, master, doctorat ; ce qui suppose qu'ils soient reconnus par les États participants au processus. Ce dispositif n'exclut pas des possibilités de qualifications intermédiaires reconnues plan national (DUT par exemple) qui n'ont pas vocation à être reconnue au plan européen. Le cadre général proposé dans le cadre du processus de Bologne inclut compatible, sans que la complémentarité apparaisse clairement avec le dispositif pour l'éducation et la formation tout au long de la vie englobant l'enseignement général ainsi que l'enseignement et la formation professionnelle qui constituent le cadre européen de certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Les programmes, les objectifs et les modalités peuvent être différents.

Les crédits sont des unités de compte qui mesurent le succès à des modules de formation de taille diverse ; ce système européen de crédits semblable à l'« European Credit Transfer System »(ECTS) s'adapte à toutes les modalités de formation, y compris les stages professionnels, les mémoires, les projets... Le système de crédits est applicable à tout cursus diplômant de l'enseignement supérieur, aux universités comme aux autres établissements d'enseignement supérieur. Enfin, le système des crédits facilite l'intégration de toutes les formes d'enseignement : formation initiale, formation continue², formations académiques, formations professionnalisantes, enseignement en présence, enseignement à distance, enseignements traditionnels, campus numériques.

Le système suppose la modularisation des formations et la capitalisation des modules acquis par l'accumulation des crédits. Le système de crédits assure facilement la capitalisation et la transférabilité des acquis et donc favorise la mobilité européenne. Les ECTS définissent un équivalent mais ne font pas l'objet d'une reconnaissance automatique. Ils définissent un volume de travail.

Un crédit se définit par rapport au travail à effectuer par l'étudiant au cours de son programme d'études, y compris les examens et soutenance de travaux, une année correspond à 60 crédits, il est convenu que 60 crédits correspondent aux connaissances et compétences acquises et reconnues actuellement pour une année universitaire à temps plein. Un crédit équivaut à 30 heures pour 1800 heures d'apprenant annuel ou ce qui semble accepté à 25 heures pour un temps apprenant de 1500 heures annuelles, soit un volume de 750 heures par semestre (soit 21,4 semaines sur une base de 35 h./semaine). Le système de crédits ne se définit donc pas seulement par un volume d'heures d'enseignement dispensées mais en fonction du volume d'activités total requis de la part de l'étudiant quelle que soit la forme du travail (travail personnel, temps d'apprentissage, stages, mémoire, projet...)...et pris en compte dans son évaluation. La démarche place l'étudiant au centre des préoccupations de formation, les objectifs pédagogiques et les processus d'apprentissage sont déterminés par un programme d'études orientés vers les activités futures de l'étudiant (son employabilité). C'est un renversement de perspective dans la conception du module traditionnellement pensé du point de vue de l'enseignement. Les ECTS ne visent pas à une harmonisation des

² Dans ce cas avec une ambiguïté dans l'articulation avec le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie CEC.

programmes d'études, ils n'assurent pas la qualité des programmes et des modules acquis, ni qu'un crédit correspond toujours au même volume horaire, ne garantissent pas la mobilité. Dans chaque cas, les institutions concernées vérifient la cohérence des acquis par rapport au programme d'études.

Comment caractériser les compétences acquises à un moment donné d'une formation ? C'est à la fois mettre en œuvre des connaissances, des savoir-faire et des comportements en situation d'exécution, c'est également la capacité à résoudre des problèmes dans un contexte donné. Il faut donc donner à l'étudiant les moyens d'acquérir les méthodes et les savoir-faire augmentant son aptitude à l'autonomie dans le travail individuel et collectif, dans la formation et l'autoformation, en particulier avec l'usage des TIC et des langues pour être capable de trouver l'information nécessaire. Les acquis de l'étudiant dépendent des familles de métiers visées : recherche, enseignement, fonction publique, entreprise, association... Ayant déterminé ce que doivent être les capacités ou compétences de l'étudiant, il est alors possible d'assurer la cohérence des programmes et des parcours de formation ainsi que les contenus et les méthodes d'évaluation. L'accent est mis sur les résultats de l'apprentissage qui regroupent l'ensemble des compétences acquises. L'explicitation des acquis nécessite de construire les dispositifs permettant leur reconnaissance.

Le processus garantissant le consensus permet de définir des formes générales des normes cependant il faut également assurer que les principes librement acceptés et discutés sont bien appliqués. La réalisation des buts du processus de Bologne dépend de la reconnaissance des diplômes et des qualifications par les partenaires s'appuyant sur la Convention de Lisbonne. La réussite du processus nécessite d'organiser la confiance entre les parties prenantes.

II Fondé sur la confiance

L'adhésion aux grands principes organisant l'espace européen d'enseignement supérieur impose que les participants puissent accepter les certifications délivrées par d'autres institutions. Cette confiance réciproque repose sur deux conditions ; d'une part la transparence de l'information et d'autre part le respect des processus d'assurance qualité.

Transparence de l'information

Le système européen de crédits répond à des critères précis en particulier un crédit est défini par un volume d'activité de l'étudiant et non un volume horaire d'enseignement ce qui permet de valider sous forme de crédit des activités qui ne sont pas des enseignements : stages, mémoires, projets... et pour tout type de formation. Ce système suppose modularisation et capitalisation. Il reste néanmoins que dans le cadre d'une reconnaissance mutuelle, il est nécessaire de définir ce qui est évalué : l'acquisition des connaissances, la maîtrise des connaissances, des capacités d'utiliser des compétences dans un champ pratique, à mobiliser des informations, des compétences en liaison avec l'employabilité.

L'adjonction d'un descriptif des études suivies et des acquis obtenus (Diploma supplement) traduit cette individualisation des formations par établissement puisque le grade ne suffit pas. L'application nationale aux études supérieures et aux diplômes nationaux de la construction de l'espace supérieur européen de l'enseignement supérieur se caractérise par la délivrance d'une annexe descriptive aux diplômes dite «supplément au diplôme». Il a pour objet d'assurer, dans le cadre de la mobilité internationale la lisibilité des connaissances et des aptitudes acquises. Ce document fournit des informations détaillées sur les formations suivies et le contenu des unités obtenues par une description de la nature, du niveau, du contexte et du statut des compétences validées. Les renseignements fournis améliorent la transparence et la reconnaissance des diplômes. Ils permettent aux universités de disposer des informations nécessaires pour valider les UE ou les cursus obtenus par l'étudiant et donc facilitent la reconnaissance académique et professionnelle des formations validées. Par les informations précises sur les qualifications, il facilite les adaptations nécessaires face à l'évolution rapide des qualifications tout en permettant des mobilités dans le cadre de la formation tout au long de la vie.

L'assurance qualité

Les procédures d'assurance qualité sont plutôt nationales et plutôt orientées par les choix des autorités et des institutions nationales, beaucoup moins par les besoins des apprenants et des partenaires et peu par les transformations des enjeux internationaux.

Les préoccupations sur l'assurance qualité des formations se sont imposées progressivement en fonction de l'avancement et du succès du processus avec une

demande croissante d'une accréditation européenne. L'objectif général est de faire en sorte que les programmes et les diplômes annoncés concordent avec les réalisations effectives et que les compétences attendues correspondent aux compétences acquises. C'est au sommet de Bergen que les normes de qualité ont été adoptées suite à une demande formulée par les ministres à la conférence de Berlin. Cette démarche qualité, qui doit donner à un établissement l'aptitude à satisfaire les demandes explicites et implicites des étudiants, s'explique principalement par l'impossibilité d'envisager une institution ayant la légitimité et les pouvoirs pour garantir le respect de la mise en œuvre des décisions, prises par consensus. La définition des normes d'assurance qualité permet de certifier la bonne réalisation du processus de formation. L'assurance qualité comprend trois volets selon le rapport de l'ENQA de 2005³ : l'assurance qualité interne des établissements, les procédés d'assurance qualité externe et la qualité des agences externes d'assurance qualité. Les normes sont différentes pour chacun des trois aspects de la démarche d'assurance qualité. Le processus d'assurance qualité s'appuie sur le système d'information des établissements qui dans un premier temps développeront des démarches qualité certifiées par des agences, agences qui elles-mêmes feront l'objet d'une vérification de leur capacités à mener à bien les tâches de certification de la qualité. Tout ce processus, validé par les ministres, sera supervisé par les responsables nationaux.

Il s'agit tout d'abord d'assurer la qualité interne dans les institutions d'enseignement supérieur. Sur ce plan, ce sont sept normes qui encadrent la démarche qui incite les établissements à une analyse de leurs pratiques et à diffuser les informations sur leurs formations et diplômes. La condition de réalisation de cette démarche est que les établissements mettent en place une politique d'assurance qualité. Les différentes activités des établissements doivent être concernées par le développement de cette procédure à laquelle il est nécessaire d'associer tous les participants de la vie de l'établissement. C'est un programme extrêmement ambitieux qui obligera les établissements à un énorme travail d'analyse et de compréhension de leur fonctionnement. Il est clair que ce travail de mise à plat constituera dans beaucoup des établissements concernés une transformation majeure de leur mode de gouvernance. Comme aucune administration commune à l'ensemble des pays participants n'est

³ Enqua

envisageable, ce sont des agences qui auront à analyser l'efficacité des procédures d'assurance qualité interne selon un certains nombres de règles et de procédures connues dont les résultats seront publics. Tous les acteurs devraient participer à la définition des objectifs, les procédures utilisées devant être connues par tous. Les agences devront répondre à une série de critères assurant leurs compétences et leur impartialité dans leurs activités. Ces agences devront être reconnues par les autorités de l'espace européen de l'enseignement supérieur avoir un statut légal et disposer des ressources suffisantes pour mener à bien leurs activités d'assurance qualité. Ces agences devront être indépendantes des acteurs impliqués et autonomes y compris sur un plan comptable ; leurs conclusions et recommandations ne peuvent être influencées par les participants en particulier les ministères.

Ce dispositif complexe vise d'une part à réduire la dépendance des établissements vis-à-vis de leurs autorités de tutelles et d'autre part à accroître leur responsabilité dans la mise en place d'un système de formation efficace. Les objectifs de la formation passent d'une obligation de moyens à une obligation de résultat. Il ne s'agit plus seulement de justifier une bonne utilisation des moyens disponibles mais d'articuler cette bonne utilisation des moyens avec les objectifs de la formation. L'efficacité académique des formations s'apprécie par rapport aux résultats obtenus (connaissances maîtrisées, compétences acquises, réussites...) en conformité avec les objectifs affichés, fonction également de la population des apprenants. Il s'agira donc globalement de mesurer l'efficacité interne des établissements. L'évaluation des réussites est du type « examen » donc la capacité de répondre aux questions posées dans un contexte de formation supérieure, en général dans une évaluation relative. Cette efficacité interne doit s'articuler avec une efficacité professionnelle qui s'apprécie par rapport aux possibilités d'insertion des formés dans la société. Cette efficacité externe suppose de définir des objectifs liés à l'employabilité⁴ des formés. L'employabilité des formés est difficile à apprécier puisque dépendant des différents marchés du travail (locaux, régionaux, nationaux, internationaux), le seul critère en ce domaine est l'accès aux emplois sans qu'il soit possible de définir en général l'adéquation entre les emplois et les formations. Le niveau de formation reconnu s'exprime dans une logique de certification dans un

⁴ L'employabilité inclue la professionnalisation qui est souvent réduite aux emplois du secteur privé alors que l'employabilité englobe toutes les possibilités d'insertion professionnelle.

réfèrent constitué par une échelle absolue (par exemple en langue le TOFEL). Cette efficacité externe devient dominante dans la construction des offres de formations (développement de la professionnalisation étroite) alors que l'efficacité interne est déterminante pour la maîtrise des compétences. Cette tension ne peut être créatrice⁵ qui si les établissements disposent d'une autonomie leur permettant des choix dans les formations et les méthodes⁶ permettant de diversifier finement les formations selon les deux contraintes et leur autorisant des adaptations fréquentes en fonction des transformations économiques et sociales. De ce point de vue l'assurance qualité se distingue des classements nationaux ou internationaux des établissements pour favoriser l'adéquation des formations aux objectifs⁷.

Conclusion : Une compétition entre universités autonomes

L'ensemble du dispositif permet d'assurer et d'organiser la compétition⁸ entre les universités des États impliqués dans la construction de l'espace commun d'enseignement supérieur. Le processus de Bologne s'appuie sur les établissements, c'est au plan de ceux-ci que sont construits les cursus et que s'organisent les coopérations. La démarche retenue contourne la concurrence entre les systèmes nationaux pour y substituer une compétition entre les établissements tout en favorisant les coopérations. Les établissements ne sont pas directement en concurrence, contrairement aux craintes parfois exprimées, en raison des régulations nationales pour la délivrance des diplômes mais sont en compétition pour attirer les étudiants. Ils sont incités à des coopérations via la constitution de réseaux (type Erasmus ou Erasmus Mundus) avec depuis le sommet de Bergen un objectif de développement des partenariats entre universités de plusieurs pays pour élaborer des formations communes et des diplômes conjoints. Ces réseaux permettent des spécialisations sur certains thèmes sans organiser une division du travail de recherche entre les États membres : évite le bureaucratisme, permet des transformations des réseaux sur des bases autonomes. Cette compétition entre les universités de l'EEES doit permettre d'améliorer

⁵ Au sens de Schumpeter de destruction créatrice

⁶ Typiquement dans un cadre très réglementaire le plan quadriennal d'une université française

⁷ En termes de recherche par contre les classements internationaux sont pertinents puisque les critères font consensus.

⁸ Le terme de compétition est plus satisfaisant que le terme de concurrence, les universités sont en compétition entre elles comme des sportifs et non en concurrence comme des entreprises qu'elles ne sont pas.

la position concurrentielle du système européen vis-à-vis de ses concurrents (États-Unis).

Cette compétition devrait déboucher sur plus d'efficacité, une plus grande cohérence entre les formations et les emplois. Elle devrait réduire les rentes de situation, augmenter les innovations pédagogiques, favoriser la recherche novatrice. Cette réduction d'une réglementation forte, des statuts inamovibles, l'absence d'évaluation ou de conséquence d'éventuelles évaluations, devraient rendre les universités plus ouvertes et réduire les inégalités dans l'accès à l'enseignement supérieur. Les universités ont tendance au nom de l'égalitarisme à se situer au niveau moyen ce qui injuste et inefficace et qui est un facteur de production d'inégalités réelles. Cette compétition peut déboucher sur une rationalisation de l'offre, disparition des filières avec peu d'étudiants puisque les universités auront à gérer les moyens globalement et devront également s'appuyer sur des évaluations faut-il garder des formations de mauvaise qualité en termes de niveau académique ou d'inefficacité en termes d'insertion professionnelle ? Le refus de reconnaître la compétition entre les établissements revient à ne pas vouloir lever le voile sur la compétition sauvage existante, au profit des mieux insérés dans les réseaux informels. La négation de cette réalité ne réduit en rien l'attrait des étudiants et des parents pour les classements nationaux, souvent très contestables, ou internationaux, type classement de Shanghai.

Les universités sauf en France, mais la nouvelle loi LRU s'oriente en ce sens, sont en général pluridisciplinaires, polyvalentes (formation des ingénieurs comme des professeurs d'université, en France beaucoup de professeurs des universités proviennent des écoles, qui sont les lieux de sélection des élites républicaines par concours et non par reconnaissance par les pairs comme dans beaucoup d'autres pays) et autonomes. La loi LRU en France porte en germes l'idée de compétition, encadrée et régulée entre établissements, de ce point de vue, elle se situe clairement dans le sens du processus de Bologne.

La mise en compétition des universités européennes au sein de l'EEES devrait permettre à celui-ci d'être attractif et compétitif au sein du processus de la mondialisation. L'EEES doit donner aux établissements de l'Europe les moyens de soutenir la concurrence internationale ce qui nécessite de la part des administrations publiques de construire les régulations qui assureront un contrôle des dérives possibles

d'une compétition non maîtrisée et le développement de formations situant l'Union européenne en leader de l'économie de la connaissance.

La mise en compétition des universités européennes n'a de sens que si celles-ci peuvent décider de leur stratégie. Cela suppose qu'elles disposent des possibilités de la définir d'une part et d'en avoir les moyens. Cela n'est possible que si les établissements disposent d'une autonomie dans la conception des cursus (parcours professionnels et parcours de recherche), dans leur périmètre de compétences (spécialisation disciplinaire ou pluridisciplinarité), dans leur financement (subventions publiques, contrats privés, fondations). L'autonomie est-elle plus efficace que l'organisation centralisée ? Les travaux⁹ sur la situation des universités aboutissent à deux conclusions d'une part la performance de l'enseignement supérieur en termes de recherche dépend du financement, d'autre part de l'autonomie des universités. Le niveau de financement dépend des dépenses publiques (administrations publiques) et des financements privés (entreprises et ménages). Cependant les établissements autonomes appartiennent à un système national régi par des contraintes spécifiques, en France en particulier des contraintes de service public, l'autonomie se comprend alors dans une articulation avec une régulation nationale assurant une cohérence de l'ensemble et évitant les phénomènes de concurrence (risque d'inégalités cumulatives entre les établissements) associés avec des évaluations nationales. L'objectif devrait permettre une co-évolution des établissements permettant de maintenir leurs diversités. Car si, sur le plan de la recherche, les classements internationaux peuvent avoir un sens, au plan des contenus et de l'insertion l'évaluation reste nationale.

Juin 2008

BAILLY, Pierre : Université de Grenoble, LEPII, F-38000 Grenoble CNRS, UMR 5252, F-38000 Grenoble

⁹ Philippe Agion et alii, « Why Reform Europe's Universities ? », *Bruegel Policy Brief*, septembre 2007.